

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

Attachment to the teacher and academic engagement among female and male students

Masoud Gholamali lavasani
Farnaz Mehdipour Maralani

مسعود غلامعلی لواسانی*
فرناز مهدی‌پور مارالانی**

چکیده

Abstract

This study aimed to evaluate the quality of teacher-student relationship as an attachment to the teacher (secure attachment, avoidant attachment, and anxious attachment) as factors influencing academic engagement in male and female students through are examined. This research method is descriptive (non-experimental) and its design is causal-comparative, correlation and stepwise regression. 289 female students and 282 male students were selected as the sample in Hamedan in the field of Mathematics-Physics and Empirical Sciences in chemistry and physics by the method of multistage cluster sampling and completed Rio and Tseng questionnaire of aspects of academic engagement (2011) and researcher-made three-dimensional scale of attachment to teacher. Results showed that there is a significant difference between the two groups in avoidant attachment style to the teacher. Also, the difference between avoidant attachment relationship with academic engagement, in two groups was significant. But between Secure attachment relationship with academic engagement, in two groups significant difference was not observed. Moreover, in females, secure attachment to the teacher was predictor of high academic engagement. in boys, secure attachment to teachers was predictor of high academic engagement and avoidant attachment to the teacher predictor of low academic engagement.
Keywords: Secure attachment, Avoidant attachment, Anxious attachment, Academic engagement

پژوهش حاضر با هدف بررسی کیفیت رابطه معلم-دانش-آموز تحت عنوان دلبستگی به معلم (دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی) به عنوان عامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر انجام شده است. روش پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح آن از نوع علی-مقایسه‌ای، همبستگی و رگرسیون گام به گام می‌باشد. ۲۸۹ دانش‌آموز دختر و ۲۸۲ دانش‌آموز پسر از شهر همدان در رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی در دروس شیمی و فیزیک، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای مورد بررسی قرار گرفتند. آنان پرسشنامه‌های ابعاد درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) و مقیاس محقق ساخته سه بعدی دلبستگی به معلم را تکمیل کردند. نتایج نشان داد بین سبک دلبستگی اجتنابی به معلم و رابطه دلبستگی اجتنابی به معلم و درگیری تحصیلی، در دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، ولی بین رابطه دلبستگی ایمن به معلم و درگیری تحصیلی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. در گروه دختران، دلبستگی ایمن به معلم، پیش‌بین درگیری تحصیلی بالا و در گروه پسران، دلبستگی ایمن به معلم پیش‌بین درگیری تحصیلی بالا و دلبستگی اجتنابی به معلم پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی پایین بود.

واژه‌های کلیدی: دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی، دلبستگی اضطرابی به معلم، درگیری تحصیلی

email: lavasani@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

** دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران

Received: 28 Nov 2014 Accepted: 23 May 2015

پذیرش: ۹۴/۳/۲

دریافت: ۹۳/۹/۷

مقدمه

از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آموزش، پرداختن به عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. بنابراین، شناخت این عوامل در فرآیند آموزش حائز اهمیت است (پورکی^۱، ۱۹۷۰؛ به نقل از کاتسولیس و کمیل، ۲۰۰۱). این عوامل بسیار متعدد و متنوع هستند، اما یکی از آن‌ها که در این رابطه توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده، متغیر درگیری تحصیلی^۲ است (صابر و پاشا شریفی، ۱۳۹۲). درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک فعالیت است (ریو، جانگ، کارل، جاون و بارچ، ۲۰۰۴). در سال‌های اخیر، اهمیت درگیری تحصیلی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است (نیومن، ۱۹۹۲). در الگویی که توسط فین (۱۹۸۹) ارائه شد، درگیری دارای دو مولفه "رفتاری" و "عاطفی" است. نیومن و همکاران (۱۹۹۲)، به نقل از آپلتون و همکاران، (۲۰۰۶) و مارکس (۲۰۰۰) درگیری را شامل سه جزء معرفی کرده‌اند. جزء رفتاری، جزء شناختی و جزء عاطفی. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) عنوان می‌کنند که درگیری دارای چهار مولفه "تحصیلی"، "رفتاری"، "شناختی" و "روان‌شناختی" است. مولفه "تحصیلی" از متغیرهایی مانند زمان صرف شده برای تکالیف، اعتبار دریافت درجات تحصیلی از نظر فرد و تکمیل تکالیف منزل، مولفه "رفتاری" از توجه، شرکت داوطلبانه در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق برنامه، مولفه "شناختی" از خودتنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خودکاری و مولفه "روان‌شناختی" از احساس تعلق یا ارتباط و روابط با معلمان و همسالان تشکیل می‌شود. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بعد دیگری تحت عنوان عاملیت^۳ مطرح کردند. درگیری تحصیلی در همه دوره‌ها به‌ویژه در دوره نوجوانی اهمیت خاصی دارد. در دوره نوجوانی، ارتباط با معلم و همسالان نیز جایگاه ویژه‌ای دارد (تیبان، هان و هواپنر، ۲۰۱۴). ارتباط معلم- دانش‌آموز به عنوان عامل بافتی می‌تواند بر درگیری تحصیلی اثرگذار باشد. در این پژوهش روابط حمایت‌کننده را تحت عنوان دلبستگی به معلم مورد بررسی قرار خواهیم داد. از نظر واترز و کراس (۲۰۱۰)، احساس دانش-آموزان از ارتباط با معلم کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. مسلم است که کیفیت رابطه معلم شاگرد تا حد زیادی روی یادگیری او تاثیر می‌گذارد. کیفیت رابطه معلم- شاگرد منجر به ایجاد نوعی دلبستگی می‌شود. این دلبستگی شامل درک شدن و حمایت شدن بوسیله معلمان می‌باشد (سرنکوویچ، جوردانو^۴، ۱۹۹۲؛ ویلیامز^۵، ۱۹۹۴؛ مادوکس پرنیز^۶، ۲۰۰۳ به نقل از رضایی شریف و همکاران، ۱۳۹۱).

^۱- Pourki

^۲- Academic engagement

^۳- Agency

^۴- Cernkovich, & Giordano

^۵- Williams

^۶- Maddox, & Prinz

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

دلبستگی اشاره به نوع خاصی از رفتار دارد که کودک در ارتباطات خود هنگام کاوش محیط به آن شکل می‌دهد و آن نوع رفتار را انتخاب می‌کند (اسروف و واترز، ۱۹۷۷). مقیاس دلبستگی کودک به معلم، توسط سوگماس (۲۰۰۹) با در نظر گرفتن سه مولفه دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی معرفی شد. دلبستگی منجر به ایجاد احساس امنیت در کلاس درس می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند با آزادی تمام به جستجوگری بپردازند. در حالی که، همه دانش‌آموزان در جستجوی احساس امنیت هستند، دلبستگی به آن‌ها کمک می‌کند تا بین این نیاز و انگیزه درونی‌شان برای کاوش محیط تعادل برقرار کنند. علاوه بر این، دلبستگی زیربنایی برای معاشرت‌پذیری دانش‌آموزان است (برگین، ۲۰۰۹). در سبک دلبستگی ایمن، دانش‌آموزان تعامل مثبت و گسترده‌ای با معلم برقرار می‌کنند. آن‌ها در مواقع استرس‌زا از معلمان حمایت‌کننده خود کمک می‌گیرند و زمانی که احساس امنیت می‌کنند با آزادی به کاوشگری می‌پردازند. در سبک دلبستگی اجتنابی، دانش‌آموزان زمانی که در معرض آسیب‌پذیری و اضطراب و ارتباطات استرس‌زا هستند، در جستجوی برقراری ارتباط با معلم خود نیستند و آن‌ها از افشا کردن مشکلات و احساسات خود اجتناب می‌کنند و در سبک دلبستگی اضطرابی، دانش‌آموزان در ارتباطات خود با معلم احساس پریشانی و آشفتگی می‌کنند. ممکن است آن‌ها به صورت بیش فعال مسیر خود را از سویی به سوی دیگر تغییر دهند. آن‌ها ممکن است در شرایط استرس‌زا نسبت به معلم خود احساس نیاز شدیدی ابراز کنند و زمانی که معلم می‌خواهد به آن‌ها کمک کند، به شدت احساس عصبانیت کنند. دانش‌آموزان با این سبک در یک لحظه دو احساس متضاد نسبت به معلم خود دارند. با توجه به اهمیت دلبستگی به معلم در پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی، معلمان باید از دانش‌آموزان حمایت کنند و با آن‌ها ارتباطات صمیمی برقرار کرده و به دانش‌آموزان خود اعتماد داشته باشند. همچنین به دلیل اینکه دانش‌آموزان دبیرستانی مدت زمان کمتری را با معلمان خود سپری می‌کنند، دلبستگی به معلم در سطح دبیرستان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که، بسیاری از نوجوانان اظهار داشته‌اند که تعدادی از معلمان آن‌ها تاثیر بسیار عمیقی در زندگی آنان داشته‌اند. برگین (۲۰۰۹) در مورد معلم دبیرستانی خود نوشته است: معلم او بر انتخاب‌های دانش‌آموزان در طول زندگی تاثیر گذاشت و دانش‌آموزان حتی بعد از اتمام دوره دبیرستان، همچنان با او ملاقات داشتند. بنابراین، دلبستگی به معلم را می‌توان به عنوان عامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی مطرح کرد. در بررسی درگیری تحصیلی دانشجویان برحسب جنسیت، نتایج نشان داد که جنسیت با عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی مرتبط است و سطح درگیری تحصیلی دختران به طور معناداری بالاتر از پسران است (فولارتون، ۲۰۰۲). بر همین اساس، در این پژوهش این متغیر و عوامل موثر بر آن را در نوجوانان بر اساس جنسیت (دختر و پسر) مورد بررسی قرار می‌دهیم. با توجه به اهمیت دو متغیر دلبستگی به معلم و درگیری

تحصیلی در دختران و پسران، در این پژوهش به بررسی رابطه بین این متغیرها بر اساس تفاوت‌های گروه‌ها خواهیم پرداخت.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح آن از نوع علی- مقایسه‌ای، همبستگی و رگرسیون گام به گام می باشد.

جامعه و نمونه آماری پژوهش: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم و سوم متوسطه دبیرستان‌های شهر همدان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد. در این پژوهش از روش نمونه-گیری خوشه‌ای^۱ چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از نواحی دوگانه شهر همدان از هر ناحیه چهار دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد و ۶۰۰ دانش‌آموز (۳۰۰ دختر و ۳۰۰ پسر) در رشته ریاضی- فیزیک و علوم تجربی پرسشنامه‌ها را در رابطه با درس فیزیک و شیمی تکمیل کردند. لازم به ذکر است که پس از بررسی به دلیل کامل نبودن پاسخ‌ها، پرسشنامه ۵۷۱ دانش‌آموز (۲۸۹ دختر و ۲۸۲ پسر) مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار

مقیاس دلبستگی به معلم^۲: مقیاس محقق ساخته دلبستگی به معلم، جهت اندازه‌گیری ابعاد سه گانه دلبستگی (دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی) به معلم تهیه و تدوین شده است. بدین منظور پرسشنامه اولیه با ۳۳ سوال تهیه شد و بعد از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه چرخش مولفه-های اصلی، سوالاتی که بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ داشتند، حذف شدند و در نهایت ۱۲ سوال نهایی باقی ماند که ۴ گویه آن مربوط به دلبستگی ایمن، ۴ گویه مربوط به دلبستگی اجتنابی و ۴ گویه مربوط به دلبستگی اضطرابی است. به عنوان مثال، گویه "به راحتی می توانم با معلم خود ارتباط برقرار نمایم" یکی از گویه‌های دلبستگی ایمن، گویه "معلم من بسیار مغرور و خودخواه است" از گویه‌های دلبستگی اجتنابی و گویه "گاهی اوقات معلم خود را دوست دارم و گاهی اوقات او را دوست ندارم" مربوط به گویه دلبستگی اضطرابی می‌باشد. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه ای از کاملاً نادرست است "۱" تا کاملاً درست است "۵" تنظیم شده‌اند. پس از مشخص شدن مولفه‌های دلبستگی به معلم برای ساخت پرسشنامه چندبعدی دلبستگی به معلم از تحلیل عاملی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۲۸۱۷/۳۵۹ بدست آمد که معناداری این مقدار در سطح

^۱- Cluster Sampling

^۲- Attachment to teacher

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

$P < 0/01$ مورد تایید واقع گردید. پس از اطمینان از کیفیت ماتریس همبستگی سؤالات پرسشنامه، سؤالات پرسشنامه دلبستگی به معلم به شیوه ایکواماکس چرخش داده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، ۳ عامل دلبستگی اضطرابی، دلبستگی ایمن و دلبستگی اجتنابی مجموعاً ۶۶/۷۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل مشخص گردید، عامل اول، دوم و سوم به ترتیب تبیین‌گر ۱۷/۰۷، ۱۸/۳۵ و ۳۱/۳۶ درصد واریانس کل می‌باشند. در ادامه جهت برازش مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که ($GFI=0/95$ ، $AGFI=0/92$ ، $CFI=0/98$ ، $RMSEA=0/06$) برازش مطلوب مدل را نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ برای دلبستگی ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۷، ۰/۶۲ بدست آمد.

پرسشنامه ابعاد درگیری تحصیلی^۱: این پرسشنامه برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری، عاطفی و عاملیت) توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ سوال بصورت یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (بسیار مخالفم، مخالفم، تا حدودی مخالفم، متوسط، تا حدودی موافقم، موافقم، بسیار موافقم) است. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای ارزیابی درگیری رفتاری از مقیاس مشارکت در تکالیف میسراندینو^۲ (۱۹۹۶؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) که بر مبنای گویه‌ها و مفهوم‌پردازی درگیری رفتاری ولبورن^۳ (۱۹۹۱؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) بود، استفاده کردند. ریو تسنگ (۲۰۱۱) پنج گویه را برای اندازه‌گیری درگیری رفتاری دانش‌آموزان در نظر گرفتند و پایایی این پنج مورد را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ بدست آوردند. آن‌ها این گویه‌های خاص را به دلیل اینکه نشان دهنده میزان توجه دانش‌آموزان به تکالیف، مشارکت در دروس و تلاش می‌باشد، به عنوان درگیری رفتاری دانش‌آموزان انتخاب کردند. برای ارزیابی درگیری هیجانی از مقیاس (اسکینر و همکاران^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) که یک مقیاس خودگزارشی است، استفاده شده است. این مقیاس چهار گویه دارد و هیجان‌های دانش‌آموزان را ضمن انجام تکالیف مدرسه و کلاس منعکس می‌کند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این چهار گویه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ بدست آوردند. همچنین ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای ارزیابی درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری (ولترز^۵، ۲۰۰۴؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) استفاده کردند. این ابزار اندازه‌گیری اکتساب شده از ویژگی‌های دو خرده مقیاس، یکی شامل موارد ارزیابی راهبردهای پیچیده یادگیری بر

1-Questionnaire aspects of academic engagement\-

2- Miserandinov

3- Wellborn

4- Skinner

5- Wolters

مبنای بسط و گسترش دادن (موارد ۱۸-۱۵ سوالات مربوط به درگیری شناختی) و دوم شامل موارد ارزیابی راهبردهای فراشناختی و خود نظم‌دهی نظیر برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح یک کار (موارد ۲۲-۱۹ سوالات مربوط به درگیری شناختی). ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این ۸ مورد را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ /۸۸ بدست آوردند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بیان کردند به دلیل اینکه درگیری عاملیت مقیاس جدیدی بود، نتوانستند به یک اندازه‌گیری از قبل معتبر تکیه کنند. بنابراین، آن‌ها براساس نظام مشاهده‌ای (مشاهده اهداف کلاس درس)، مقیاس خودگزارشی و چهارچوب مفهومی که از قبل وجود داشت پنج گویه را برای اندازه‌گیری این مقیاس در نظر گرفتند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این پنج گویه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آوردند. جهت برآورد قابلیت اعتماد مقیاس درگیری تحصیلی در پژوهش حاضر، روش آلفای کرونباخ به کار برده شد. با توجه به ضریب آلفای محاسبه شده (۰/۷۱ = α) مقیاس درگیری تحصیلی از اعتبار خوبی برخوردار است. همچنین برای بررسی اعتبار این ابزار از تحلیل تاییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش ($GFI= 0/99$ ، $AGFI=0/97$ ، $CFI=1$ ، $RMSEA=0/04$) بدست آمد.

یافته‌ها

در این قسمت به منظور تحلیل داده‌ها، ابتدا داده‌های توصیفی از قبیل میانگین، انحراف استاندارد و خطای معیار، سپس در بخش استنباطی تحلیل‌های استنباطی آورده شده‌اند. در جدول ۱ داده‌های توصیفی برای متغیرهای دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۱. داده‌های توصیفی متغیرهای مورد پژوهش

گروه	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
دختران	دلبستگی ایمن	2/62	1/01
	دلبستگی اجتنابی	2/07	0/99
	دلبستگی اضطرابی	3/28	0/82
پسران	درگیری تحصیلی	3/60	0/54
	دلبستگی ایمن	2/59	1/11
	دلبستگی اجتنابی	2/31	1/15
	دلبستگی اضطرابی	3/13	0/85
	درگیری تحصیلی	3/61	0/65

با توجه به جدول ۱، بین میانگین متغیر دلبستگی اجتنابی به معلم در دو گروه تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. در گروه پسران میانگین دلبستگی اجتنابی به معلم بیشتر است. به منظور آزمون معناداری این تفاوت و پیش‌بینی سهم هر یک از متغیرهای دلبستگی به معلم (ایمن، اضطرابی، اجتنابی) در پیش‌بینی

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

درگیری تحصیلی، از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیری و رگرسیون گام به گام استفاده شد. در تعیین تفاوت‌ها بین دو گروه، مقدار شاخص هوتلینگ برابر با $0/02$ و مقدار لامبدا $0/97$ در سطح خطای کمتر از پنج صدم ($p < 0/05$)، $F(569 و 1) = 3/26$ ، معنادار بود. بر این اساس، می‌توان گفت که تفاوت دو گروه دست کم در یکی از متغیرهای پژوهش معنادار است. با توجه به معناداری شاخص چند متغیره که نشان‌دهنده تفاوت گروه‌ها دست کم در یکی از متغیرهای وابسته است، تحلیل واریانس چند متغیره انجام شد تا مشخص شود که دو گروه در کدام یک از خرده آزمون‌ها تفاوت‌های معنادار دارند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. تحلیل واریانس چند متغیره جهت مشخص کردن تفاوت گروه‌ها در خرده مقیاس‌ها

منبع	SS	MS	F(1,569)	Sig
درگیری تحصیلی	0/003	0/003	0/008	0/92
دلبستگی ایمن	0/11	0/11	0/10	0/74
دلبستگی اضطرابی	3/13	3/13	4/36	0/06
دلبستگی اجتنابی	6/74	6/74	5/86	0/01

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۲، تفاوت گروه‌ها در خرده مقیاس دلبستگی اجتنابی در سطح $p < 0/05$ معنادار است. برای بررسی رابطه بین کیفیت دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در گروه دختران و پسران از تحلیل همبستگی پیرسون استفاده و نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ضریب همبستگی متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک در دو گروه

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. درگیری تحصیلی				
۲. دلبستگی ایمن	0/45**			
۳. دلبستگی اضطرابی	0/07	-0/12*		
۴. دلبستگی اجتنابی	-0/24**	-0/44**	0/25**	
۱. درگیری تحصیلی				
۲. دلبستگی ایمن	0/37**			
۳. دلبستگی اضطرابی	-0/11	-0/20**		
۴. دلبستگی اجتنابی	-0/39**	-0/49**	0/06	

چنانچه در جدول بالا مشاهده می‌شود، در گروه دختران، ضریب همبستگی دلبستگی ایمن به معلم و دلبستگی اجتنابی به معلم با درگیری تحصیلی در سطح $p < 0/01$ و در گروه پسران، ضریب همبستگی دلبستگی ایمن به معلم و دلبستگی اجتنابی به معلم با درگیری تحصیلی در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار است. در خصوص بررسی معنادار بودن تفاوت میزان همبستگی بین سبک‌های دلبستگی و درگیری

تحصیلی در دختران در مقایسه با پسران، برای مقایسه همبستگی در دو جامعه از فرمول Z_r فیشر استفاده می‌شود. مقدار Z_r مربوط به دلستگی ایمن و درگیری تحصیلی $r=0/45$ (گروه دختران) برابر با $0/485$ و مقدار Z_r مربوط به $r=0/37$ (گروه پسران) برابر با $0/388$ است. مقادیر Z_r ها را در فرمول زیر قرار می‌دهیم که دارای توزیع نرمال استاندارد است و بر پایه آن می‌توان معنادار بودن نتیجه مشاهده شده را از طریق مقایسه آن با مقادیر بحرانی توزیع نرمال استاندارد آزمود، جایگزین شدند.

$$Z_{ob} = \frac{Z_{r2} - Z_{r1}}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

حال مطابق با فرمول بالا مقدار Z_{ob} بدست آمده برابر با $-1/15$ ، $(Z_{ob} > -1/96)$ است، بدین معنی که تفاوت بین ضریب همبستگی‌ها معنی‌دار نمی‌باشد و بین رابطه دلستگی ایمن و درگیری تحصیلی در دو گروه، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. مقدار Z_r مربوط به دلستگی اجتنابی و درگیری تحصیلی $r=0/24$ (گروه دختران) برابر با $0/245$ - و مقدار Z_r مربوط به $r=0/39$ - (گروه پسران) برابر با $0/412$ - است. مقادیر Z_r ها را در فرمول قرار می‌دهیم. مطابق با فرمول بالا مقدار Z_{ob} بدست آمده برابر با $-1/99$ ، $(Z_{ob} < -1/96)$ است، بدین معنی که تفاوت بین ضریب همبستگی‌ها معنی‌دار است و بین رابطه دلستگی اجتنابی به معلم و درگیری تحصیلی در دو گروه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای تعیین تاثیر هر یک از سبک‌های دلستگی در پیش‌بینی واریانس درگیری تحصیلی، از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش گام به گام استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام برای تبیین متغیر ملاک بر اساس متغیرهای پیش‌بین

مدل متغیرها	ضریب همبستگی چندگانه R	ضریب تعیین R^2	ضریب همبستگی تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
دلستگی ایمن	0/45	0/20	0/20	0/49
دلستگی ایمن، اجتنابی	0/45	0/20	0/20	0/49
دلستگی ایمن، اجتنابی، اضطرابی	0/48	0/23	0/23	0/48
دلستگی ایمن	0/37	0/13	0/13	0/60
دلستگی ایمن، اجتنابی	0/44	0/19	0/19	0/58
دلستگی ایمن، اجتنابی، اضطرابی	0/44	0/20	0/19	0/58

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که طی سه گام، سه مولفه دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی به معلم با درگیری تحصیلی دارای همبستگی چندگانه است. بر اساس اهمیت ترتیب متغیرهای پیش‌بین در تحلیل رگرسیون گام به گام، در نخستین گام، دلبستگی ایمن به معلم با ضریب تعیین ۲۰ درصد در دختران و با ضریب تعیین ۱۳ درصد در پسران توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی را دارد. در ادامه و در دومین گام، با اضافه شدن دلبستگی اجتنابی به دلبستگی ایمن، ضریب تعیین در دختران ۲۰ درصد و در پسران ۱۹ درصد است. در گام سوم با اضافه شدن دلبستگی اضطرابی به معلم، ضریب تعیین در دختران به ۲۳ درصد و در پسران به ۲۰ درصد رسیده است

جدول ۵. تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه به روش گام به گام برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی

Sig	F	MS	Df	SS	منبع تغییرات
0/001	73/66	17/99	1	17/99	رگرسیون
		0/24	287	70/09	باقیمانده
			288	88/08	کل
					دختران
0/001	37/22	9/09	2	18/19	رگرسیون
		0/24	286	69/89	باقیمانده
			288	88/08	کل
0/001	27/85	6/65	3	19/97	رگرسیون
		0/23	285	68/11	باقیمانده
			288	88/08	کل
					پسران
0/001	45/25	16/77	1	16/77	رگرسیون
		0/37	280	103/82	باقیمانده
			281	120/60	کل
0/001	34/37	11/92	2	23/84	رگرسیون
		0/34	279	96/76	باقیمانده
			281	120/60	کل
0/001	23/10	8/02	3	24/07	رگرسیون
		0/34	278	96/53	باقیمانده
			281	120/60	کل

جدول ۶. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی

Sig	T	B	B	پیش‌بین	گام‌ها
0/001	37/00		2/96	ثابت	۱
0/001	8/58	0/45	0/24	دلبستگی ایمن	دختران
0/001	23/20		3/06	ثابت	۲
0/001	7/29	0/42	0/23	دلبستگی ایمن	
0/36	-0/90	-0/05	-0/030	دلبستگی اجتنابی	
0/001	16/71		2/77	ثابت	
0/001	7/42	0/43	0/23	دلبستگی ایمن	۳
0/13	-1/49	-0/08	-0/04	دلبستگی اجتنابی	
0/07	2/72	0/14	0/09	دلبستگی اضطرابی	
0/001	33/08		3/04	ثابت	۱
0/001	6/72	0/37	0/21	دلبستگی ایمن	پسران
0/001	23/37		3/61	ثابت	۲
0/001	3/85	0/23	0/13	دلبستگی ایمن	
0/001	-4/51	-0/27	-0/15	دلبستگی اجتنابی	
0/001	17/14		3/73	ثابت	
0/001	3/61	0/22	0/13	دلبستگی ایمن	۳
0/001	-4/54	-0/28	-0/16	دلبستگی اجتنابی	
0/41	-0/81	-0/04	-0/03	دلبستگی اضطرابی	

در جدول ۶ تحلیل رگرسیون به شیوه گام به گام، طی سه گام، سه متغیر دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی به معلم برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی وارد معادله رگرسیون شد. در گروه دختران، دلبستگی اجتنابی به معلم به دلیل رابطه ضعیف با متغیر درگیری تحصیلی از معادله حذف شد. در گام نخست که دلبستگی ایمن بررسی شد؛ این متغیر در گروه دختران، با ضریب بتا ۰/۴۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ ($P < 0/01$) درگیری تحصیلی دختران را به صورت معناداری تبیین و پیش‌بینی کرده است. در گروه پسران با ضریب بتا ۰/۳۷ دلبستگی ایمن در سطح معناداری کمتر از یک صدم ($P < 0/01$) درگیری تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کرده است. با وجود معنی‌دار بودن دلبستگی ایمن به معلم در پیش‌بینی درگیری تحصیلی در هر دو گروه، این شرایط در گروه دختران نسبت به گروه پسران به صورت قابل ملاحظه‌ای بیشتر است. در گام دوم در گروه دختران، تاثیر دلبستگی اجتنابی به معلم بر درگیری تحصیلی، به علت سطح معناداری ($P > 0/05$) از معادله حذف و فقط تاثیر متغیر دلبستگی ایمن به معلم در نظر گرفته شده است. در حالی که در گام دوم در گروه پسران، دلبستگی ایمن به معلم با ضریب بتای ۰/۲۳ ($p < 0/01$) درگیری تحصیلی را افزایش و دلبستگی اجتنابی به معلم با ضریب بتای ۰/۲۷ ($p < 0/01$) درگیری تحصیلی را کاهش می‌دهد. درگام سوم در گروه دختران، تاثیر دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی به معلم، بر درگیری تحصیلی به علت سطح معناداری ($p > 0/05$)، از

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

معادله حذف و فقط تاثیر متغیر دلبستگی ایمن به معلم بر درگیری تحصیلی، در نظر گرفته شد. در گام سوم در گروه پسران، دلبستگی ایمن به معلم با ضریب بتای $0/22 (p < 0/01)$ درگیری تحصیلی را افزایش و دلبستگی اجتنابی به معلم با ضریب بتای $-0/28 (p < 0/01)$ درگیری تحصیلی را کاهش می‌دهد، همچنین تاثیر دلبستگی اضطرابی به معلم به دلیل سطح معناداری $p > 0/05$ از معادله حذف شد.

بحث و نتیجه گیری

ارتباط معلم- دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی اثرگذار است. دیباز، اینسبرگ، والیانت، اسپیندل، اسپینارد، برگ و ساوس ورث (۲۰۱۵) در مطالعات خود دریافتند که چگونگی عواطف دانش‌آموزان و ارتباط با معلمان بر درگیری تحصیلی و مشکلات رفتاری آنان در مدرسه اثرگذار است. معلمانی که روابط احترام‌آمیز متقابل را در کلاس درس به وجود می‌آورند، از طریق کاهش تهدید به اذیت و آزار، احساس امنیت و ارتباط را افزایش می‌دهند (بلوم، مک نیلی و رینهارت^۸، ۲۰۰۲). علاوه بر این، جنسیت به عنوان یکی ویژگی‌های فردی در کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز به دلیل روابط با معلمان، در راس تجربیات مدرسه- دانش‌آموز است و تاثیر طولانی مدت در سازگاری تحصیلی و اجتماعی دارد. با توجه به اهمیت جنسیت در ارتباط با معلم، بویژه در دوره نوجوانی، در این پژوهش روابط حمایت‌کننده را تحت عنوان دلبستگی به معلم در دانش‌آموزان دختر و پسر، مورد پژوهش قرار دادیم، بنابراین، هدف پژوهش حاضر، مقایسه سبک‌های دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر و نیز پیش‌بینی درگیری تحصیلی از طریق زیرمقیاس‌های دلبستگی به معلم در این دو گروه بود. در این راستا، به منظور مشخص شدن تفاوت‌ها در بین دو گروه، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری هوتلینگ نشان داد که تفاوت گروه‌ها حداقل در یکی از خرده‌مقیاس‌ها معنی‌دار است. با توجه به نتایج بدست آمده، در سبک دلبستگی اجتنابی و با توجه به Z فیشر، بین رابطه دلبستگی اجتنابی و درگیری تحصیلی در دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین دلبستگی ایمن به معلم در هر دو گروه، پیش‌بین درگیری تحصیلی بالا بود، که این یافته با پژوهش ریان و کوپر (۲۰۰۰)، همسو می‌باشد. طبق پژوهش‌های آن‌ها، عامل اصلی موفقیت دانش‌آموزان در کلاس درس، نحوه‌ی ارتباط معلمان با آنان است. فراتحلیل انجام یافته توسط گایل، پریس، بورل و آلن (۲۰۰۶) نیز نشان داد که در پژوهش‌های مورد مطالعه ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان، نقش اساسی در یادگیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان دارد و مسئول اصلی این ارتباط، معلمان هستند. علاوه بر این، ادراک دانش‌آموزان دوره راهنمایی از حمایت و مراقبت از سوی معلمان، با

۸. Blum., McNeely, & Rinehart

علاقه آن‌ها به کلاس و مدرسه که به نوبه‌ی خود پیش‌بینی کننده نمره‌های پیشرفت تحصیلی است، ارتباط دارد (مهران، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان دلبسته ایمن ارتباط صمیمانه با معلم برقرار می‌کنند و در فعالیت‌هایشان از معلم کمک می‌گیرند. از دستورات معلم پیروی می‌کنند و اگر معلم به آنها تذکر دهد یا با جدیت بیشتری با آنها صحبت کند، احساس تاسف می‌کنند و به راحتی خودشان را تغییر می‌دهند. یکی از دلایل شکست تحصیلی، ارتباط نداشتن دانش‌آموز با افراد مدرسه به خصوص معلم است. بیشتر دانش‌آموزانی که در مدرسه با شکست مواجه می‌شوند، نه تنها به مهارت‌های شناختی ضروری مجهز نیستند، بلکه آنها احساس می‌کنند از طرف دیگران طرد شده‌اند. طبق یافته‌های (کسیدی، ۱۹۹۴) دانش‌آموزان دلبسته اجتنابی، احساساتشان را سرکوب می‌کنند و به علت عدم کمک گرفتن از دیگران فرصت‌های یادگیری را برای خود محدود می‌کنند. ادراک ارتباط با معلمان به صورت عمیق با احساس دانش‌آموزان از محبوب بودن نزد معلمان و احترامی که معلمان برای دانش‌آموزان قائل هستند و ارزشی که به آنها می‌دهند، مربوط می‌شود. دانش‌آموزانی که چنین ارتباطی را تجربه نمی‌کنند، با معلمان روابط خوبی ندارند یا از سوی آن‌ها طرد شده‌اند، ارزش‌ها را درونی نمی‌کنند و فقط به شرایط بیرونی و کنترل‌ها پاسخ می‌دهند. شواهد نشان می‌دهند که انگیزش درونی، احساس صلاحیت و اعتماد به نفس دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند، معلمانشان گرم و حامی استقلال هستند، نسبت به دانش‌آموزانی که دیدگاه منفی در مورد معلمانشان دارند، بیشتر است (مهران، ۱۳۹۲). رفتار حمایت‌آمیز معلمان بر درگیری رفتاری، هیجانی، شناختی و عاملیت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. پژوهش‌های کمی به شناسایی رابطه عوامل بافتی (معلم) و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. اهمیت کاربردی این پژوهش می‌تواند این باشد که به معلمان در برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموزان کمک کند و منجر به درگیری بیشتر دانش‌آموزان در مدرسه شود. نتایج این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب آموزشی، جهت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان یاری رساند. پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان سال دوم و سوم رشته‌های ریاضی و تجربی انجام شده است. لذا پیشنهاد می‌شود، برای تعمیم پذیری نتایج، چنین پژوهشی در میان دانش‌آموزان رشته‌ها و مقاطع دیگر نیز انجام گیرد.

دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

منابع

- صابر، سوسن و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲، ۷۲-۸۵.
- رضایی شریف، علی، قاضی طباطبایی، محمود، حجازی، الهه و اژه ای، جواد (۱۳۹۱). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره پیوند با مدرسه: یک مطالعه کیفی. *روانشناسی*، ۶۱، ۳۵-۱۶.
- مهران، محسن (۱۳۹۲). *رابطه عوامل بافتی (معلم‌ان)، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
- Appelton, J. J., Chestenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in Classroom. *Educational psychological Review*, 21, 141-170.
- Blum, R. W., McNeely, C., Rinehart, P. M. (۲۰۰۲). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations. Monographs for the Society for Research in Child Development*, 228-249.
- Cugmas, Z. (2009). Construction of The scale of Childs Attachment to his/her kindergarden teacher. *Horizons of Psychology*, 18, 17-24.
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., Southworth, J. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 17-142.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: individual and school-level influences. *Australian Council For Educational Research*, 27, 1-44.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (2006). *Classroom communication and instructional: Advances through Meta-Analysis processes*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students motivation and science and math achievement in High School. *Structural Equation modeling*, 8(1), 108-127.
- Marks, H. M. (۲۰۰۰). Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (۱), ۸۴-153.
- Newman, F. M. (1992). *student engagement and achievement in american secondary*

- schools*. New York: teachers college press Columbia university.
- Reeve, J., Jane, H., Carrell, D., Jean, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion*, 28(2), 69-147.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (۲۰۱۱). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۶(۴), ۲۶۷-۲۵۷. doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۱۱.۰۵.۰۰۲>.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (2000). *Those who can teach, teach* (9th ed). Boston. MA: Houghton Mifflin.
- Sroufe, L.A. , & Waters ,E.(1977). Attachment as an organizational contract. *Journal of Child Development* ,48,1184-1199.
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (۲۰۱۴). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, ۳۷(۳), ۲۶۷-۲۵۷
Doi: <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۱۶/j.adolescence.۲۰۱۴.۰۱.۰۰۵>
- Waters, S & Cross, D.(۲۰۱۰). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, ۲۵ , ۱۶۴ - ۱۷۷ .